Comunità online e sviluppo professionale degli insegnanti: riflessioni sul caso di eTwinning nel quadro di un approccio *data-informed*

Elena Gabbi

Abstract:

Il contributo si apre con un focus sul potenziale delle comunità online nell'ambito della formazione continua per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Prosegue con l'illustrazione del metodo di ricerca qualitativo applicato tramite un approccio informato dai dati per individuare le criticità e i suggerimenti per il progresso della comunità online di eTwinning Italia. Si sofferma infine sulla descrizione analitica dei risultati e si conclude con alcune riflessioni sintetiche sulle implicazioni delle dimensioni di sviluppo emerse.

Parole chiave: *Communities; Data-Informed Recommendations*; eTwinning; *Online Professional Learning; Teacher Professional Development*

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale degli insegnanti rappresenta una chiave per la trasformazione dell'insegnamento e per l'apprendimento, anche in ottica di supportare una costante crescita dell'agentività della classe docente nell'effettivo cambiamento a scuola (Sibilio e Aiello 2018). Opfer e Pedder (2011) precisano che la formazione degli insegnanti debba essere concettualizzata come un sistema complesso, piuttosto come un evento circoscritto, considerando in un'ottica complessa multi-livello i fattori ecologici che mediano l'effetto di tali azioni sull'effettivo apprendimento degli insegnanti. Le variegate modalità di implementazione rendono difficile individuare una definizione di sviluppo professionale degli insegnanti condivisa sul piano empirico, sebbene sia ampiamente riconosciuta la valenza formativa di approcci informali, quali la partecipazione alle comunità di pratica professionali, che influiscono sulle relazioni interpersonali e sui meccanismi di autoregolazione dei docenti.

Per indagare le potenzialità di una pratica riflessiva mediata dai dati per gli insegnanti, membri di una comunità professionale online, è stata condotta l'indagine oggetto di questo contributo, che si situa in una più complessa strategia di ricerca con il fine di applicare tecniche di esplorazione dei *big data* in ambito

Elena Gabbi, University of Florence, Italy, elena.gabbi@unifi.it, 0000-0001-9757-1173

Referee List (DOI 10.36253/fup_referee_list)
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Elena Gabbi, *Comunità online e sviluppo professionale degli insegnanti: riflessioni sul caso di eTwinning nel quadro di un approccio* data-informed, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3.10, in Vanna Boffo, Fabio Togni (edited by), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, pp. 89-99, 2022, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0081-3, DOI 10.36253/979-12-215-0081-3

educativo coinvolgendo attivamente i soggetti *data-owner*. Il presente capitolo si apre con un focus sul potenziale delle reti nei processi di apprendimento informali per lo sviluppo professionale degli insegnanti. Prosegue con l'illustrazione del metodo di ricerca qualitativo applicato tramite una strategia *data-informed* per individuare i suggerimenti per il progresso della comunità online di eTwinning Italia e si sofferma sulla descrizione analitica dei risultati. Il contributo si conclude con alcune riflessioni sintetiche sulle implicazioni delle dimensioni di sviluppo emerse dal confronto partecipativo.

2. Ambienti digitali collaborativi e professionalità degli insegnanti

Tra gli elementi centrali per la formazione della professionalità degli insegnanti, Desimone definisce la «collective participation» (2009, 183) come condivisione e scambio tra colleghi, una risorsa sociale e professionale che crea in potenza un'interazione e un dialogo tali da poter rappresentare una forma potente di apprendimento da parte dell'insegnante. Tale elemento può essere ravvisato anche alla partecipazione agli ambienti digitali professionalizzanti, qualora emerga l'esigenza di un confronto all'interno di gruppi aggregati per affinità di interessi, come ad esempio avviene all'interno dei social network. Le interazioni e le collaborazioni attraverso l'uso delle tecnologie di rete (Calvani 2005) hanno la potenzialità di evolvere in un'occasione di sperimentare in ottica connettivista la dimensione sociale dell'apprendimento. L'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'insegnamento è inoltre un tema centrale per la formazione degli insegnanti in ottemperanza di quanto previsto dalle indicazioni nazionali e internazionali (Messina e De Rossi 2015; INVALSI 2019).

Sperimentare in ambienti informali le trasformazioni del mondo digitale può influire positivamente sulle pratiche didattiche, diventando una potente leva di innovazione della professionalità docente (Manca e Ranieri 2017). La relazione comunitaria costituisce l'orizzonte in cui avvengono i processi di trasmissione del sapere e le occasioni di apprendimento derivate dall'interazione, a partire dallo sviluppo socio-cognitivo. I processi di apprendimento tra pari, basati sulla reciprocità e sulla collaborazione, rappresentano un canale privilegiato per una crescita professionale basata sulla condivisione di conoscenze e buone pratiche. Nei contesti professionali complessi, la dimensione del gruppo è una risorsa per lo sviluppo e la crescita del singolo su un piano sia umano che professionale (Agosti 2006). La partecipazione ad un gruppo non costituisce solo un elemento identitario a livello soggettivo e sociale, pertanto, ma può costituirsi in un percorso socialmente condiviso di apprendimento graduale. La «partecipazione periferica legittima» (Lave e Wenger 2006, 10) è il meccanismo sociale dei nuovi membri di una comunità di pratica che apprendono tramite l'osservazione e la sperimentazione delle procedure e azioni che caratterizzano la comunità stessa fino alla completa padronanza, muovendosi metaforicamente da una posizione marginale della rete sociale fino all'epicentro. La partecipazione avviene tramite l'esposizione progressiva e guidata a quelle mansioni

distintive necessarie per essere riconosciuti come membri del gruppo e perpetra informalmente gli elementi che caratterizzano la sua identità comunitaria, in un complesso processo interattivo regolato da aspettative, comportamenti e condivisione di competenze tacite. Le modalità di approccio all'apprendimento professionale *peer-to-peer* (Guldberg 2008) possono favorire la costruzione della conoscenza, sviluppare l'identità attraverso le discussioni condivise e permettere in tal modo lo sviluppo di una comunità.

eTwinning rappresenta una versione *technology-enhanced* di una comunità di pratica, quale *learning network* digitale tra scuole europee e vivace rete professionale per gli insegnanti che vi aderiscono. Attraverso l'osservazione, lo scambio e la collaborazione tra i membri, si incoraggiano infatti processi di apprendimento di tipo informale che hanno un impatto promettente sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Fabbro, Ranieri e Imbimbo 2021). Per tale motivo la comunità online di eTwinning Italia è stata individuata quale contesto della ricerca descritta di seguito.

3. Metodologia

La recente trasformazione dei sistemi digitali, integrati con strumenti automatizzati di lettura e interpretazione di grandi masse di dati, sta influenzando anche l'ambito educativo. L'interpretazione e il monitoraggio di algoritmi e risorse in grado di processare dati in tempo reale, a posteriori o in modalità predittiva, sollecita una sfida che la disciplina dei *Learning Analytics* affronta da oltre un decennio per il miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento (Fulantelli e Taibi 2014). Per un'efficace adozione dei *Learning Analytics* riveste un ruolo centrale la formazione per lo sviluppo professionale per insegnanti e docenti universitari, sia neo-immessi che già in servizio. Oltre alla motivazione e l'interesse verso le potenzialità degli strumenti, anche la necessaria competenza nella lettura dei risultati risultano essenziali in uno scenario di crescente datificazione anche del settore educativo.

L'indagine descritta si focalizza sul caso della comunità italiana di eTwinning nel quadro di un approccio *data-informed*, avviando una fase qualitativa della ricerca per sperimentare una pratica riflessiva mediata dai dati ottenuti da una prima applicazione dei *Learning Analytics* sulle modalità e misure di partecipazione al sistema a cui afferiscono circa 80.000 utenti. Le potenzialità offerte alla scienza educativa nell'era delle elaborazioni di big data si devono infatti connettere ad una condizione riflessiva degli utilizzatori dei sistemi di analisi e monitoraggio per poter supportare le decisioni e l'intervento degli insegnanti per favorire l'apprendimento. Gli ambasciatori eTwinning, in qualità di testimonial e formatori, rappresentano gli utenti più adeguati a sviluppare delle raccomandazioni informate dai dati sulla varietà degli strumenti a disposizione e ad interpretare le informazioni sul loro diverso utilizzo. È stata pertanto condotta un'analisi tematica (Braun e Clarke 2012) sulla trascrizione del focus group con 15 ambasciatori, allo scopo di individuare i suggerimenti che possono essere rac-

colti dall'applicazione di tecniche di *Learning Analytics*, per fornire raccomandazioni per promuovere una partecipazione attiva e rilevante nella comunità.

4. Risultati: prospettive *data-informed* sullo sviluppo della comunità eTwinning

L'obiettivo dello studio è di identificare i nodi critici che ostacolano la partecipazione alla comunità di eTwinning e delineare alcune possibili azioni o obiettivi che possano invece favorire il coinvolgimento degli insegnanti ai livelli più intensi e maggiormente connessi allo sviluppo professionale. Per questo motivo, sono state codificate le criticità evidenziate e le proposte e/o aspettative che riguardano lo sviluppo della comunità, organizzandole intorno a tre temi in comune: dimensione professionale, comunitaria e infrastrutturale-organizzativa (Tab. 1).

Tabella 1 – Temi e prospettive utilizzati per descrivere le criticità e le proposte per lo sviluppo di eTwinning.

Temi	Sottotemi	Prospettive sullo sviluppo della partecipazione in eTwinning	
		Criticità	Proposte e/o aspettative
Dimensione professionale: ostacoli e ipotesi di intervento relativi ai processi di apprendimento-insegnamento insiti nella pratica lavorativa dei docenti iscritti ad eTwinning.	*Professionalità docente*	• Percezione del progetto come attività collaterale e/o aggiuntiva • Resistenza all'innovazione didattica • Interesse estemporaneo • Carico di lavoro	• Revisione del termine 'progetto' e integrazione di eTwinning nella didattica • Rafforzare la formazione alla metodologia didattica • Maggiore diffusione delle opportunità formative • Collegare la *progressbar* ai parametri del *self-regulated learning*

Temi	Sottotemi	Prospettive sullo sviluppo della partecipazione in eTwinning	
		Criticità	Proposte e/o aspettative
Dimensione comunitaria: ostacoli e ipotesi di intervento che riguardano gli aspetti sociali e relazionali dei membri della comunità eTwinning.	*Elementi esterni a eTwinning*	• Ostacoli posti da colleghi e dirigenti scolastici	• Rafforzare gli interventi nelle scuole
	Elementi interni a eTwinning	• Mancanza di supporto a seguito dell'iscrizione • Difficoltà a trovare partner affidabili • Coordinamento dei soggetti che partecipano ai progetti	• Maggiori richieste di feedback ai nuovi iscritti • Riflessione sul ruolo degli ambasciatori • Diffusione tra i membri della comunità dei risultati delle analisi sulla partecipazione • Ulteriori analisi dei dati di partecipazione alla comunità
Dimensione infrastrutturale e organizzativa: ostacoli e ipotesi di intervento relativi ai vincoli strutturali e istituzionali, alle caratteristiche della piattaforma e all'impalcatura gestionale di eTwinning.	*Riconoscimento formale*	• Criticità nel riconoscimento delle attività formative	• Inserire incentivi economici e motivazionali alla partecipazione
	Tecnologia ed esperienza d'uso	• Piattaforma e strumenti tecnici non user-friendly e con limitazioni • Uso di strumenti esterni alla piattaforma • Difficoltà d'uso con gli studenti • Strumentazione obsoleta e mancanza di connessione	• Migliorare gli strumenti della piattaforma • Possibilità di dare feedback sulla piattaforma • Salvaguardia della sicurezza e privacy dei minori • Aspettative relative alla nuova piattaforma

4.1 Dimensione professionale

La dimensione professionale fa riferimento a quegli ostacoli e alle ipotesi di intervento che riguardano i processi di apprendimento-insegnamento della pratica dei docenti iscritti alla comunità. Il focus è spostato quindi sul piano individuale degli eTwinner, quali portatori di caratteristiche, competenze e limitazioni collegate con l'essere e l'agire da insegnanti.

Le criticità individuate dagli ambasciatori per la professionalità docente si riferiscono a quattro aspetti: la percezione del progetto eTwinning come attività collaterale e/o aggiuntiva, la resistenza all'innovazione didattica, l'interesse estemporaneo e il carico di lavoro. Il fulcro di eTwinning, la collaborazione tra classi di studenti, è una ricchezza ma rappresenta anche una criticità legata ad una concezione rigida del curricolo, dell'organizzazione e della pianificazione del percorso didattico. Secondo l'opinione di tre ambasciatori, tale proposta può quindi essere erroneamente interpretata dai docenti come un aggravio di lavoro, da svolgere in parallelo a quanto già programmato, e non come uno strumento a servizio degli obiettivi formativi da raggiungere. Le obiezioni ricevute alla proposta di eTwinning sono riportate talvolta in termini di sovrapposizione agli elementi programmati quali esami e tempistiche. Anche dal punto di vista dell'adozione di metodologie attive e collaborative previste dall'adesione ad eTwinning, un'ulteriore criticità individuata riguarda la resistenza del corpo docente alle innovazioni didattiche e in particolare alle modalità più attive che coinvolgano gli studenti in modo diretto e pianificato. Le differenze numeriche tra attivi e inattivi rispecchierebbero quindi le differenze di atteggiamento del corpo docente italiano rispetto alle innovazioni didattiche. Per gli ambasciatori, lo sviluppo professionale su questi temi, metodologie attive che restituiscano la centralità agli studenti, non è supportato dal sistema istituzionale, rappresentando di conseguenza un ostacolo alla partecipazione alla comunità, in contrasto con la loro dimostrata efficacia. Si sottolineano infine due ulteriori elementi. Da un lato, la curiosità spontanea verso una novità e l'attrattività di uno strumento online possono costituire una facilitazione in ingresso, ma l'interesse diventa estemporaneo e transitorio se non si innesta nel percorso professionale dei partecipanti. Dall'altro, anche il carico di lavoro degli insegnanti è un ostacolo all'impegno nelle attività di eTwinning, anche se non una giustificazione, nell'opinione di un'ambasciatrice.

A fronte di tali ostacoli alla partecipazione in eTwinning dal punto di vista della professionalità degli insegnanti, sono emerse alcune linee di sviluppo da suggerire agli amministratori e gestori della comunità italiana: revisione del termine 'progetto' e integrazione di eTwinning nella didattica, rafforzamento della formazione alla metodologia didattica, maggiore diffusione delle opportunità formative e collegamento della barra di progressione del profilo ai parametri del *self-regulated learning*. Collegata alla criticità della percezione del progetto eTwinning come attività collaterale da parte degli insegnanti, si osserva da parte di tre ambasciatori la proposta di ripensare al termine "progetto" al centro delle attività eTwinning. Tale termine può essere associato con elementi di disturbo

infatti, quale la tendenza ad elaborare proposte accattivanti ma sconnesse con le esigenze degli studenti. Per dissociare l'idea di progetto da questa visione di scuola competitiva su modello aziendalistico, due partecipanti suggeriscono quindi di esplicitare il processo nelle sue componenti di progettazione collaborativa e di collegarlo con metodologie didattiche attive già utilizzate, come il compito autentico e in situazione. In stretta connessione con la resistenza ad una didattica innovativa, si trova la proposta di rafforzare la formazione metodologica dell'insegnamento sviluppata nelle prime fasi di presentazione di eTwinning. Quella mancanza a livello istituzionale già citata nelle criticità potrebbe essere compensata dall'indirizzare una parte della formazione proprio all'accompagnamento verso l'acquisizione di competenze specifiche della progettazione e della gestione del lavoro collaborativo. Infine, sono state avanzate due ulteriori proposte. In un caso, si tratta dell'ampliamento della diffusione delle occasioni di sviluppo professionale già esistenti, mediante il rafforzamento della comunicazione riguardo ai webinar, ai learning events e alle sessioni in presenza. Nel secondo caso, si suggerisce di rivedere uno strumento presente nel profilo degli utenti, la barra di progressione. Lo strumento potrebbe essere maggiormente esplicito per quanto riguarda il suo funzionamento e riferirsi ad una teoria dell'apprendimento quale il *self-regulated learning*.

4.2 Dimensione comunitaria

La seconda dimensione emersa dall'analisi tematica si riferisce alla comunità online e fa riferimento a quegli ostacoli e alle ipotesi di intervento che riguardano gli aspetti sociali e relazionali dei suoi membri, focalizzandosi sugli elementi interpersonali sia esterni che interni a eTwinning.

Per quanto concerne gli elementi esterni, la criticità riferita dagli ambasciatori riguarda gli ostacoli posti da colleghi e dirigenti scolastici e la proposta di rafforzare gli interventi nelle scuole. Le resistenze possono quindi avvenire nel contesto scolastico, laddove l'insegnante si sente isolato o poco supportato o teme che il suo operato non sia ben visto dal dirigente scolastico. In risposta a tale criticità, la direzione da intraprendere secondo alcuni ambasciatori è quella di lavorare all'interno del contesto scolastico, in sinergia con i nuovi iscritti. In tale proposta si sposta il focus dell'intervento da un piano di impegno formativo del singolo docente ad una prospettiva che possa beneficiare la comunità dell'istituto visto nel suo insieme.

Gli elementi della dimensione comunitaria interni ad eTwinning sono i più estesi. Per quanto riguarda le criticità, esse comprendono la mancanza di supporto a seguito dell'iscrizione, la difficoltà a trovare partner affidabili e il coordinamento dei soggetti che partecipano ai progetti. Innanzitutto, la prima fase di informazione e avvicinamento svolta dagli ambasciatori ha una lacuna in termini di monitoraggio delle fasi successive, mancando di feedback e di follow up. Una seconda criticità riguarda la conduzione dei progetti attraverso la collaborazione tra insegnanti, problema riconosciuto come trasversale a diversi ordini scolastici. Infatti, rilevano alcuni ambasciatori come sia difficile trovare partner

affidabili in tutti gli ordini di scuola. La professionalità e la serietà dei docenti che collaborano è quindi per i partecipanti al focus group un requisito fondamentale per la buona riuscita dei progetti con gli studenti. Anche dopo l'avvio, possono sorgere delle difficoltà identificate dagli ambasciatori come gestione e coordinamento dei soggetti partecipanti per il raggiungimento degli obiettivi didattici.

Le proposte o le aspettative relative alla dimensione comunitaria interna consistono in quattro aspetti: maggiori richieste di feedback ai nuovi iscritti, riflessione sul ruolo degli ambasciatori, diffusione tra i membri della comunità dei risultati delle analisi sulla partecipazione e ulteriori analisi dei dati di partecipazione alla comunità. Una proposta si sviluppa nella direzione di attivare una procedura che consenta di raccogliere informazioni sull'andamento del percorso in eTwinning. Questo aspetto si collega con un ripensamento più ampio sul ruolo e sulle potenziali azioni degli ambasciatori, quali facilitatori dello sviluppo della comunità in sinergia con l'Unità italiana eTwinning. Le analisi statistiche approfondite sulla comunità hanno messo in luce aspetti poco noti o sottovalutati. Per alcuni intervistati, tuttavia, le informazioni sulla discrepanza di utilizzo da parte degli insegnanti, pur coerenti con la letteratura delle ampie comunità online, sono in contrasto con la rappresentazione pubblica di eTwinning e potrebbero scoraggiare o disincentivare i futuri eTwinner. Per questo motivo, è stata proposta da alcuni ambasciatori la possibilità di diffondere i risultati in modo differenziato per livelli di coinvolgimento e potere decisionale, non diffondendo interamente i risultati delle analisi ma mantenendo alcune informazioni riservate agli utenti più attivi, agli amministratori e ai gestori del sistema con l'obiettivo di utilizzarle per prendere decisioni finalizzate allo sviluppo della comunità. Per i membri più attivi, come gli ambasciatori, la consapevolezza prodotta dalla lettura dei dati può diventare propedeutica alle future azioni da intraprendere per riflettere e confrontarsi anche con l'Agenzia Internazionale di eTwinning. Anche la percezione soggettiva di isolamento può essere interpretata alla luce della proporzione generale tra attivi e inattivi come una motivazione alla riflessione e all'azione. Nel focus group sono state individuate alcune direzioni di approfondimento per future applicazioni dei *Learning Analytics* a favore della comunità. La prima richiesta ricevuta è quella di comparare i dati pre-Covid con quelli tracciati a partire dall'emergenza sanitaria. Un ulteriore elemento di interesse è relativo alla richiesta di un'analisi delle attività all'interno dei gruppi che possa approfondirne le dinamiche, oltre a registrare il dato della semplice adesione. Infine, l'analisi sistematica potrebbe essere integrata con ulteriori informazioni per proseguire il monitoraggio, in particolare a livello regionale, e ipotizzare modelli causali relativi ai pattern d'uso della piattaforma per capire il motivo dell'abbandono o della poca partecipazione.

4.3 Dimensione infrastrutturale e organizzativa

La terza dimensione emersa dall'analisi tematica in relazione alle criticità e proposte e/o aspettative riguarda l'infrastruttura e l'organizzazione dell'ecosiste-

ma digitale eTwinning. In quest'area ricadono i vincoli strutturali e istituzionali, le caratteristiche della piattaforma online e l'impalcatura gestionale del sistema.

Rientrano nel primo sottotema, il riconoscimento formale, la criticità circa la validazione ufficiale delle attività formative e la proposta di inserire incentivi economici e motivazionali alla partecipazione. Sebbene siano presenti delle forme di incentivo e valorizzazione delle buone pratiche, quali il *Quality label* dei progetti o l'assegnazione del certificato di Scuola eTwinning, la difficoltà di non veder riconosciuti formalmente e/o economicamente dalle istituzioni l'impegno e le competenze acquisite emerge dalla discussione dei partecipanti. Tra le proposte avanzate e discusse tra i partecipanti al focus group ci sono l'implementazione di badge digitali, il rilascio di crediti formativi e il riconoscimento professionale in termini di ore lavorate, segnalando inoltre la mancanza di benefici economici che tale partecipazione permette di ottenere in altre nazioni. La conseguente azione proposta infatti consiste nell'ipotizzare alcune linee di intervento sia a livello manageriale, quali gratificazioni e riconoscimenti da parte del proprio dirigente scolastico, che d'indirizzo normativo che possa incoraggiare l'adozione diffusa della metodologia didattica del *project-based learning*.

Il secondo sottotema della dimensione infrastrutturale e organizzativa riguarda le componenti tecnologiche e l'esperienza d'uso. Diversi ambasciatori riferiscono problematiche legate alla configurazione degli strumenti e all'usabilità delle risorse, ad esempio nella Twin Mail non è possibile allegare documenti ai messaggi. Talvolta tale limite ha come conseguenza il confronto e l'utilizzo in parallelo alla piattaforma eTwinning di strumenti esterni alla piattaforma, come i social network. Tuttavia tale uso alternativo di sistemi di videoconferenze o messaggistica non è auspicabile sia per motivi legati alla sicurezza e alla privacy degli studenti, sia perché si alterano i dati di monitoraggio che possono visionare l'insegnante o gli amministratori. Come conseguenza delle criticità tecniche e gestionali, i partecipanti individuano anche le difficoltà d'uso con gli studenti quali ostacoli alla partecipazione in eTwinning. In particolare, l'insegnante che attiva un progetto di gemellaggio si fa carico di contenere negli strumenti previsti, che includono anche le opzioni di monitoraggio del percorso, le attività degli alunni. In alcuni casi questo comporta una resistenza iniziale che scoraggia l'uso in classe. Infine, anche la dotazione di strumentazione arretrata e la mancanza di connessione in alcuni territori italiani sono una criticità alla partecipazione degli insegnanti.

Alcune proposte sono state avanzate per ovviare alle difficoltà della dimensione tecnologica e organizzativa di eTwinning. In relazione agli strumenti tecnici a disposizione ci si augura un possibile sviluppo sull'usabilità. Un'ulteriore proposta emersa riguarda la possibilità di dare feedback sulla piattaforma, proprio per intercettare dagli utenti più esperti i bisogni rilevati circa il suo utilizzo. L'ecosistema eTwinning, composito e complesso, è infatti il frutto di un lungo percorso temporale di sviluppo tecnologico e di ascolto delle istanze dal basso, tuttora in evoluzione. A questo proposito, gli ambasciatori erano informati sul cambiamento in atto e hanno manifestato nel focus group le aspettative relative alla nuova piattaforma in termini di upgrade tecnologico. L'uso etico della tec-

nologia educativa è un elemento fondante l'ecosistema digitale di eTwinning, quale orientamento al design dell'infrastruttura e quale pratica professionale incentivata dall'ambiente sicuro e protetto, in cui far sperimentare gli strumenti agli studenti. L'aspettativa emersa riguarda infatti il mantenimento della salvaguardia della sicurezza e della privacy dei minori. Il difficile equilibrio tra le istanze di usabilità, immediatezza e impiego responsabile e sicuro delle tecnologie digitali è pertanto la sfida del prossimo futuro del sistema, dal momento che influenza il processo di apprendimento continuo e l'utilizzo degli strumenti della comunità di insegnanti.

5. Riflessioni conclusive

I membri esperti della comunità, a seguito della riflessione mediata dai dati, hanno evidenziato alcuni ostacoli e le rispettive azioni da intraprendere per supportare la crescita della comunità italiana, delineando tre dimensioni d'intervento: professionale, comunitaria e tecnologico-organizzativa. Le prospettive emerse dall'analisi si sono dapprima concretizzate a partire da una dimensione individuale di sviluppo della professionalità degli insegnanti che aderiscono ad eTwinning, si sono inoltre collocate all'interno della rete di relazioni interne ed esterne che eTwinning sollecita e, infine, implicano il ripensamento complessivo della gestione organizzativa e dell'indirizzo dell'evoluzione tecnologica, per mettere al centro l'esperienza degli insegnanti e facilitare la conduzione dei progetti con le classi.

In relazione ai processi di apprendimento-insegnamento insiti nella pratica lavorativa dei docenti iscritti ad eTwinning, per contrastare la percepita resistenza all'innovazione didattica si propone il rafforzamento della formazione di tipo metodologico-didattico, in particolare verso la tecnica del *project-based learning* quale strumento di stampo costruttivista per condurre una didattica attiva centrata sugli studenti e mediata dalla tecnologia (Calvani 2005; Fabbro, Ranieri e Imbimbo 2021). Dal punto di vista di quegli elementi che influenzano la partecipazione da un punto di vista socio-relazionale, è stato messo in luce il ruolo cruciale delle scuole quali comunità di apprendimento e la necessità di avviare azioni di follow up verso i nuovi iscritti, consolidando i legami tra membri novizi ed esperti (Lave e Wenger 2006; Guldberg 2008) e riconoscendo il ruolo dell'agentività della classe docente per promuovere l'utilizzo di strumenti didattici innovativi e talvolta pionieristici nel proprio contesto (Sibilio e Aiello 2018). Tra i vincoli legati all'impalcatura gestionale di eTwinning, emergono quale nodo critico la mancanza di riconoscimento formale delle attività svolte dagli insegnanti e la proposta di attuare una politica di incentivi volta a sostenere l'impegno dei partecipanti, in linea con una prospettiva olistica sullo sviluppo professionale degli insegnanti (Opfer e Pedder 2011). Per le difficoltà di tipo tecnico, gli ambasciatori auspicano una maggiore richiesta di feedback da parte dei gestori della piattaforma per favorire la *user experience*. È interessante notare come la prospettiva dei *Learning Analytics* sia risultata inedita per i docenti coinvolti che, oltre ad interrogarsi sulle proprie funzioni di ambasciatori,

hanno discusso sull'eventualità di diffondere alcuni dati di stampo quantitativo, il cui principale obiettivo era infatti produrre informazioni utili e rilevanti al fine di beneficiare i processi di insegnamento e apprendimento (Fulantelli e Taibi 2014). Risulta pertanto una direzione incoraggiante sviluppare una sinergia tra metodologie di ricerca che afferiscono all'elaborazione dei big data educativi e un approccio di tipo riflessivo e partecipativo, per ottenere una prospettiva più ampia dei complessi processi che intercorrono nelle comunità professionali per insegnanti.

Riferimenti bibliografici

Agosti, A. 2006. *Gruppo di lavoro e lavoro di gruppo: aspetti pedagogici e didattici.* Milano: Franco Angeli.

Braun, V., e V. Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology." *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101.

Calvani, A. 2005. *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.

Desimone, L.M. 2009. "Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures." *Educational Researcher* 38 (3): 181-99.

Fabbro, F., Ranieri, M., e E. Imbimbo. 2021. "Lo sviluppo professionale dei docenti in Italia attraverso eTwinning. Dal quadro teorico ai risultati della ricerca." In *eTwinning e la formazione degli insegnanti: studi, evidenze e prospettive della community italiana,* a cura di D. Nucci, A. Tosi, e M.C. Pettinati, 89-115. Roma: Carocci.

Fulantelli, G., e D. Taibi. 2014. "Learning Analytics: opportunità per la scuola." *TD Tecnologie Didattiche* 22 (3): 157-64. https://doi.org/10.17471/2499-4324/185.

Guldberg, K. 2008. "Adult Learners and Professional Development: Peer-to-peer Learning in a Networked Community." *International Journal of Lifelong Education* 27 (1): 35-49.

INVALSI. 2019. *Risultati TALIS 2018 - Principali Tabelle Nazionali,* Ministero dell'Istruzione.

Lave, J., e E. Wenger. 2006. *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali.* Trento: Erickson.

Manca, S., e M. Ranieri. 2017. "Implications of Social Network Sites for Teaching and Learning. Where We Are and Where We Want to Go." *Education and Information Technologies* 22: 605-22.

Messina, L., e M. De Rossi. 2015. *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.

Opfer, V.D., e D. Pedder. 2011. "Conceptualizing Teacher Professional Learning." *Review of Educational Research* 81 (3): 376-407.

Sibilio, M., e P. Aiello. 2018. *Lo sviluppo professionale dei docenti: ragionare di agentività per una scuola inclusiva.* Napoli: EdiSES.